

Educación superior latinoamericana

Factores claves que tipifican la educación superior en América Latina hoy*

Higher education in Latin America. Key factors that characterize higher education in Latin America today.

Martha Lucía Ramírez Pérez

Resumen

El documento nace de los antecedentes teóricos de la investigación *Caracterización poblacional y de PEI de las universidades del Valle del Cauca*, desarrollado en la Universidad de San Buenaventura Cali, con cinco instituciones de educación superior (IES). El artículo sitúa algunos referentes que permiten comprender las transformaciones de la educación superior en las últimas décadas, asuntos que configuran una educación terciaria otra. Los temas desarrollados se organizan en cuatro categorías que muestran múltiples visos de la educación superior en América Latina y que referencian la caracterización de directivos, docentes y estudiantes, uno de los objetivos centrales del estudio. Las cuatro categorías son: reformas, aumento de la educación superior, cambios en la población estudiantil y cambios en la población docente.

Palabras clave: educación superior, población estudiantil, reformas de la educación superior.

Abstract

The document stems from the theoretical background of the research named *Caracterización poblacional and from PEI** of the universities of Valle del Cauca*, Colombia, developed at the University of San Buenaventura-Cali with 5 higher education institutions. The article mentions some reference points that allow us to understand the transformation of higher education in recent decades, which structure a tertiary education. The topics are organized into four categories that show diverse aspects of higher education in Latin America and make reference to the characterization of heads of departments, teachers, and students, who are the central aims of the study. These categories are: Reforms, increase of higher education, changes in student population, and changes in the teacher population.

Key words: Higher education, student population, higher education reforms.

• Fecha de recepción del artículo: 15 de agosto de 2008 • Fecha de aceptación: 16 de febrero de 2009.

MARTHA LUCÍA RAMÍREZ PÉREZ. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la USB Cali. Psicóloga de la Universidad del Valle y estudiante de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, de la USB Cali - Colombia. Correo electrónico: mramire@usbcali.edu.co

* Este artículo es un producto del proyecto de investigación *Caracterización poblacional y de PEI de las universidades del Valle del Cauca*.

** Proyecto Educativo Institucional by its acronym in spanish.

Reformas

La educación superior (ES) de América Latina ha vivido en las últimas décadas tres grandes reformas. Las más influyentes para entender lo que es hoy día este nivel de educación son las dos reformas más recientes. A partir de la década de los noventa, la segunda reforma de la educación superior se caracterizó por instaurar un modelo binario:

- Educación pública y privada
- Educación de alta y de baja calidad
- Educación universitaria y no universitaria

Estas dualidades dieron como resultado un contexto de educación superior (ES) mercantilizado y heterogéneo, que promovió modelos de calidad, de precios y de financiamiento muy diferenciados. Ello, desde la perspectiva de Claudio Rama, facilitó la expansión del sector privado de este nivel educativo, lo cual implicó mayor cobertura, aumento de matrícula e instituciones, y generó con ello que sólo (...) *un pequeño sector de la educación superior fuese de calidad y otro mayor estuviese orientado a la absorción de la demanda insatisfecha y con menores exigencias de calidad*. Esta expansión del sector privado estuvo asociada en sus inicios a la ausencia de mecanismos de regulación de la calidad de la educación superior por parte de los Estados y de las propias instituciones, lo cual generó mayor heterogeneidad, falta de control de la educación superior emergente y expansión de esta forma irregular del sistema (Rama, 2006, p. 12).

Plantea Claudio Rama que si bien la expansión de la educación superior permitió ampliar la cobertura social y regionalmente generó simultáneamente niveles muy diferenciados de calidad que derivaron en el (...) *nacimiento de una nueva inequidad asociada a la calidad de la Educación Superior a nivel terciario*. Es decir, la expansión de la cobertura redujo la tradicional inequidad de acceso para mujeres, personas del interior de los países y diversas etnias, pero al tiempo (...) *conformó dos circuitos o redes de escolarización universitarias diferenciadas por sectores sociales y niveles de calidad de la educación*” (2006, p. 12). Se dio de este modo una educación superior configurada bajo preceptos de alta

calidad educativa y otra tipificada por una dudosa calidad.

Respecto a la primera y segunda relación binaria, la ampliación de oferta educativa de carácter privado abrió espacios antes inexistentes para estudiantes que no podían hacer parte de la rigurosa selección de las universidades públicas, lo que posibilitó que jóvenes con relativos recursos económicos pero con bajos puntajes en las pruebas de acceso a la universidad pudieran insertarse a la educación terciaria profesionalizante; aspecto interesante en tanto opciones de apertura a nuevas franjas poblacionales, pero a su vez complejo en tanto muchas de las nacientes universidades privadas no contaban con la infraestructura administrativa y académica de las universidades públicas; por lo tanto, situadas en clara desventaja frente a un recorrido histórico de gran valor que marcaba la acumulación de conocimiento y experiencia por parte de las universidades públicas de América Latina.

Aspecto que se agrega a la paulatina desaparición de la universidad pública en algunos países de la región en la medida en que ésta debía gestionar cada vez más recursos financieros por fuera de las arcas estatales, es decir, la universidad pública ha dejado de atender a estudiantes mientras que la universidad privada acoge a estos, en ocasiones en medio de escasos recursos materiales y/o académicos. Es necesario precisar que se hace referencia explícita a aquellas IES que emergieron en las dos últimas décadas en América Latina, en su mayoría privadas o semiprivadas, situación diferente a la de aquellas universidades privadas de vieja data que tienen en su recorrido y experiencia académica semejanzas con las universidades públicas en tanto ganancia de orden económico, investigativo y de prestigio social.

En este sentido, quizá la relación binaria debería establecerse también con criterios de tiempo de funcionamiento de una IES, criterio fundamental que permite ver que en gran medida la calidad de una universidad está determinada por multiplicidad de factores, entre ellos, el tiempo de experiencia, el aprendizaje acumulado, las transformaciones internas, el ajuste a las necesidades del

medio, las posibilidades de autoevaluación y las investigaciones sobre sí misma; todos ellos elementos claves a la hora de generar altos, medios o bajos niveles de calidad educativa.

Igual que la segunda, la tercera reforma de la educación superior influyó decisivamente en el devenir de este nivel educativo en América Latina. Esta reforma se caracterizó básicamente por la masificación e internacionalización de la educación superior. De este modo, América Latina se ha visto abocada a unas realidades propias de los fenómenos de globalización, entre los cuales sobresalen:

- La internacionalización de la educación superior.
- Las exigencias de las nuevas tecnologías de comunicación e información.
- Las nuevas demandas de acceso de la población, sectores tradicionalmente marginados (grupos indígenas, mujeres, minorías, personas con discapacidad, emigrantes).
- La presencia de una sociedad del conocimiento que promueve la educación a lo largo de toda la vida.
- La mercantilización del conocimiento.
- La renovación permanente de los saberes.

Todo ello deriva en la necesidad del establecimiento de estándares internacionales de calidad sobre la educación superior, en la exigencia para que la formación universitaria sea pertinente en el plano global y local (educación superior *global*), formación pensada y desarrollada por ciclos y con procesos educativos avalados a escala global. A partir de esta segunda reforma, la generación de una educación superior *universal* que requiere reconocer, comprender y adoptar los cambios y rápidas transformaciones que sufre la ES en todas las latitudes del planeta. En este sentido, la educación superior de América Latina se ve obligada a acoger los conocimientos y aprendizajes hechos por los países desarrollados, aquellos que aparecen como los grandes conocedores e investigadores de la ES a nivel mundial. El formato universalizante contrasta fuertemente con el ingreso a la ES



Torre Mudéjar (1774).

de población con características particulares; es decir, mientras los discursos globalizantes sobre educación para toda la vida, sociedad del conocimiento, actualidad y vigencia del mismo, y tecnologización permean las culturas y los países, la universidad real y concreta empieza a recibir estudiantes procedentes de diversas culturas, de diversos estratos sociales, con distintos niveles de capacidad frente al aprendizaje, que manejan diversos códigos lingüísticos y con diversas interpretaciones y sentidos sobre la formación profesional. Asunto que se ofrece como un reto para administrativos y académicos de la Educación Superior (ES), y para aquellos que tienen la misma como objeto de investigación en toda América Latina.

Como se mencionó anteriormente, la diferencia entre instituciones universitarias y no universitarias constituye otra de las características dominantes en casi todos los países de la región. Estos dos sectores expresan además grados diferentes de privatización, de financiamiento, de feminización, de diferenciación social, de calidad, de equipos

docentes, de autonomía institucional y de demandas sociales (Rama, 2006a, p. 11). En este sentido, es importante ver cómo están cuantitativamente representados estos dos ámbitos de la formación terciaria; seguidamente, en la Tabla 1 se presentan las diferencias proporcionales entre educación superior universitaria y no universitaria para el caso de algunos países latinoamericanos.

Sobresalen en esta tabla varios aspectos:

1. El promedio porcentual de matrícula para los diez países en el sector no universitario es de 22,3%, es decir, casi en promedio de una de cada cinco matrículas en las IES de los países referidos corresponde a la formación técnica o tecnológica.
2. El promedio porcentual de matrícula para los diez países en el sector universitario es de 77,7%, es decir, en promedio algo menos de cuatro de cada cinco matrículas en las IES de estos diez países se encuentran en entidades universitarias.
3. De los diez países referidos, aquellos con mayor porcentaje de matrícula en el sector no universitario son Perú y Paraguay con 46% y 36% respectivamente.
4. Los países con menor porcentaje de matrícula en el sector no universitario son México y Bolivia con un 3% y un 7% respectivamente.

Tabla 1.
Proporción de la matrícula según sector.

Matrícula de educación superior por sectores - 2000		
País	Sector no universitario	Sector universitario
Argentina	25%	75%
Chile	17%	83%
Paraguay	36%	64%
Perú	46%	54%
Uruguay	21%	79%
Venezuela	33%	67%
Bolivia	7%	93%
Colombia	18%	82%
México	3%	97%
Costa Rica	17%	83%

Fuente: La universidad se reforma IV, febrero de 2006.

5. Se deduce de estas cifras la escasa oferta del sector no universitario, precisamente el encargado de formar técnicos y tecnólogos que respondan a problemáticas concretas de las regiones y provincias de los Estados latinoamericanos. Asunto de pertinencia que bien vale la pena ser interrogado, valorado e investigado por quienes toman las grandes decisiones sobre educación superior en cada país.

Aumento de la educación superior

Es importante reconocer históricamente las transformaciones cuantitativas y cualitativas de la educación superior en América Latina, pues ellas sirven de marco contextual para comprender el sentido de los cambios gestados y prospectar la ES de las próximas décadas en la región.

En 1950 no existían más que 75 universidades en la región (América Latina), y sólo un puñado de Institutos de Educación Superior (IES) no universitario. En el 2002 existían más de 5.000 IES, incluyendo alrededor de 900 universidades (Brunner, 2002, p. 2).

En el sector universitario, en el año 2000, aproximadamente el 60% de la ES corresponde al sector privado, así como en las otras instituciones de educación superior,¹ que, de unas pocas unidades, han llegado a ser más de 4.000, con predominio absoluto de las instituciones privadas de carácter lucrativo (Yarzabal, 2001, p. 3). Se calcula que la población total de estudiantes de educación superior seguirá creciendo teniendo en cuenta el aumento poblacional de la región, de este modo *América Latina crecerá de 508 millones de habitantes en 1999 a 574 millones en el año 2010 y a 643 millones el año 2020 (Brunner, 2002, p. 3).*

Las universidades constituyen actualmente algo más del 15% del total de instituciones de educación superior. Sin embargo, y paradójicamente, (...) *las universidades reúnen cerca del 70% de la matrícula estudiantil, del cuerpo docente y de los investigadores del sistema, estando a su cargo la mayor parte de la investigación científica y tecnológica que se realiza en la región (Yarzabal: 2001, p. 3).*

1. Se refiere a las instituciones de nivel técnico y tecnológico

Como se señaló anteriormente, es un tema central de las discusiones entre quienes lideran la educación superior en los países de América Latina, pero compete también a quienes lideran las IES universitarias y no universitarias, privadas o públicas, de alta, media o baja calidad.

De este modo, la evidente mercantilización de la educación superior, referida anteriormente, se expresó en América Latina en una creciente emergencia de instituciones privadas las cuales han competido a través de múltiples mecanismos para acoger a una parte creciente de los nuevos estudiantes. Las modalidades de competencia contribuyeron decididamente a permitir el ingreso de nuevos estudiantes con perfiles sociales, culturales, geográficos y económicos diferentes a los patrones tradicionales; asunto que matiza la formación profesional en este nivel, que complejiza los asuntos de orden pedagógico, didáctico y evaluativo, y exige repensar la educación superior que requieren los estudiantes latinoamericanos hoy. La educación superior privada tuvo igualmente una expansión muy grande en las últimas décadas.

(...) en 1960 representaba el 16% de la matrícula regional, pasó al 32% en 1985, saltó al 45% en 1994, continuó trepando para alcanzar el 50% en el año 2000 y al parecer llegar al 52% para el año 2002, que es cuando comenzó a descender (Rama: 2006a, p. 9).

Como se ha venido señalando, el aumento de la población estudiantil aparece ligado a la diversidad étnica, cultural, social de dicha población, asuntos que poco se vislumbran en las reflexiones y análisis de las instancias internacionales de educación superior; así, la diversidad demográfica ahora patente en la ES debiere movilizar esfuerzos para conocer y reconocer la heterogeneidad poblacional propia de la universidad contemporánea, llámese esta pública o privada; en este sentido, dar una mayor relevancia a los aspectos de orden cualitativo que precisan e interrogan aún más que lo cuantitativo, las complejidades que presenta hoy el mundo concreto de la universidad latinoamericana: los aprendizajes, las formas alternas de la inteligencia,

los intereses y motivaciones diversos, las significaciones que tiene para uno y otro estudiante su lugar en la vida universitaria y, las representaciones de género que se han ido modificando de manera decisiva en el concierto de los países de América latina, se cuenta como la más sobresaliente.

Cambios en la población estudiantil

En el último informe sobre educación superior en América Latina se muestra el aumento que ha tenido la matrícula en este nivel educativo, fenómeno que se produjo desde fines de los años ochenta, y que se ha acelerado mucho más aun desde mediado de los años noventa. Entre 1950 y 1994, el número de inscritos en las IES de América Latina y el Caribe se multiplicó por 27, alcanzando en 1994 alrededor de 8 millones. Algunos estudios sugieren que esto se produjo fundamentalmente por el aumento de la cobertura de los otros niveles del sistema educativo (Yarzabal, 2001, p. 2). Claudio Rama muestra que a partir del año 2000 se ha generado un incremento importante:

Desde ese año se podría hablar de un incremento adicional de casi 135 mil nuevos alumnos por año en toda América Latina. Así, entre 1994 y el año 2003 la matrícula aumentó en 83% y ha permitido superar el techo de 15 millones de estudiantes latinoamericanos de educación superior en el año 2005 (Rama, 2006, p. 15).²

Antiguamente los estudiantes del interior tenían que desplazarse a las capitales departamentales o nacionales para continuar sus estudios e ingresar a las universidades; desde los años setenta, como resultado de la democratización de América Latina y de la irrupción de ofertas privadas en el interior de los países, se fueron generando una amplia cantidad de instituciones universitarias y no universitarias que han promovido la existencia de un vigoroso proceso de regionalización de la educación superior. En los años ochenta y noventa, (...) además la expansión de sedes y subsedes de las universidades tanto públicas como privadas ha continuado permitiendo la expansión de la cobertura de estudiantes de las

2. Mientras en 1994 había en promedio en la región 162 estudiantes terciarios por cada 10 mil habitantes, para el año 2003 se alcanzó una cifra de 259 estudiantes por cada 10 mil habitantes (Rama, p. 15).

diferentes regiones de los países (Rama, 2006, p. 16).

Tal proceso de regionalización implicó dar a los estudiantes de la educación superior un espacio nacional y no meramente el espacio de algunas ciudades o de las capitales de los países (Rama, 2006a, p. 3). Este aspecto se ha convertido en un elemento de primer orden a la hora de pensar la educación superior. Hablamos de universidades que instaladas en ciudades pequeñas y apartadas podrían convertirse en bastiones de desarrollo para las regiones en la medida en que estas sean capaces de comprender y responder eficazmente a las realidades topográficas, sociales, económicas y culturales circundantes; pues sólo en esta dimensión tiene sentido y pertinencia la presencia de una universidad en zonas donde antes no llegaba la educación superior, y más bien era el estudiante quien debía abandonar su ciudad de origen para adoptar otros modos, otros significados culturales y otras prácticas alejado de su territorio y parámetros socioculturales. Este aspecto marca de manera crucial un estudiantado que permanece en sus ciudades de origen, cerca de su familia y con los recursos —y también deficiencias— que le brinda su entorno.

Volviendo sobre la caracterización de la educación superior tenemos que los institutos no universitarios, tanto los públicos, pero sobre todo, los privados, representan el espacio de cobertura para los sectores de menores ingresos económicos y de menos niveles de *stocks* culturales. Los estudiantes de estas instituciones parecen mostrar *mayor proporción de mujeres, mayor intensidad de horarios nocturnos, población trabajadora, con una menor tasa de abandono y deserción y de instituciones más pequeñas con menores niveles de calidad*. Todo lo anterior ha llevado al nacimiento de una nueva realidad estudiantil, *más exigente, más competitiva, menos elitista, más plural, altamente diversa, con un estudiante mucho más diferenciado por sus recorridos sociales preuniversitarios y por los tipos de instituciones y niveles de calidad en los cuales realizan sus estudios terciarios*. Este nuevo escenario impide que se pueda hablar de un ‘movimiento estudiantil único’, y obliga a concebir muchos *movimientos estudiantiles*

que varían por su condición social, étnica, cultural o religiosa, por el tipo de institución en la cual se forman, por la localización geográfica de las instituciones de Educación Superior o inclusive por sus culturas organizacionales (Rama, 2006a, p. 14).

Tal como se viene señalando, el proceso masificante de la educación superior ha transformado el perfil social del estudiantado, caracterizado actualmente por estudiantes:

- Especialmente de sexo femenino.
- Del interior de los países.
- Vistos como clientes.
- De corto tiempo en la universidad (altas tasas de deserción).
- Profesionales.
- Trabajadores.
- A distancia.
- Indígenas.
- Pertenecientes a diversas etnias.
- Con discapacidades.

Los cuales se encuentran junto a los *tradicionales estudiantes blancos, urbanos y de familias de altos ingresos*. (Rama, 2006, p. 16). Así, por ejemplo, *la cobertura de las mujeres que alcanzó el 48% en 1997 para toda la región, ha seguido creciendo calculándose que superó el 52% en el año 2003* (Rama, 2006a, p. 9).

Cabe también señalar que la composición de la población estudiantil ha variado sustancialmente, no sólo en lo que se refiere a la incorporación de nuevos grupos de edades —población económicamente activa y de la tercera edad— sino también respecto a sus *necesidades educativas y su disponibilidad de tiempo para la formación* (Yarzabal, 2001, p. 3)

De este modo se está dando una importante diversidad de sectores que ingresan a la educación superior; todo está cambiando hacia una mayor semejanza con la estructura social de las propias sociedades latinoamericanas. Sin embargo, expone Rama:

Esta masificación está trayendo varios temas adicionales a la discusión, entre los cuales una nueva realidad de deserción, repitencia y abandono, la existencia de dos circuitos de

escolarización terciarios diferenciados por la calidad de la educación y que tienden a asociarse a sectores sociales diferenciados, y la incidencia sobre los mercados laborales y sobre las emigraciones de profesionales (2006, p. 16).

Brunner plantea que ante el aumento de oferta educativa en el nivel terciario ingresan nuevos contingentes de alumnos con un bajo capital cultural y escolar, sin que los Sistemas Nacionales de Educación Superior (SNES) estén académicamente preparados para compensar ese déficit. Este aspecto trae consigo otra problemática: *Entre un 5% y un 15% de los alumnos proviene de los dos quintiles inferiores de la distribución del ingreso. Hay, por tanto, una demanda por cursos remediales que las instituciones frecuentemente no están en condiciones de satisfacer.* Todo ello está muy relacionado con los aspectos anteriormente mencionados sobre repitencia y deserción, entre otros, y se convierten de más en más en factores asociados a la deserción de estudiantes en la educación superior, problemática que para el caso de Colombia se ha convertido en un serio problema ante el cual el Estado se ha mostrado interesado, pues según estudios del propio MEN realizados en:

120 instituciones de educación superior de todo el país, con una muestra de más de 1.100.000 estudiantes matriculados entre 1998 y 2006, encontró que los principales determinantes de la deserción estudiantil en pregrado están relacionados con el rendimiento académico previo al ingreso del programa de educación superior, el ingreso familiar, el acceso al financiamiento y la orientación profesional/vocacional de los estudiantes (www.mineducacion.gov.co).

Tal como lo muestra este pequeño apartado, la formación anterior a la universitaria se muestra como un factor fundamental en la permanencia del estudiante en la educación superior, convirtiéndose así en un aspecto que podría ser trabajado desde los primeros semestres por parte de las IES como forma de retener a los estudiantes, capacitándolos frente a los grandes déficit con que llegan para responder a las exigencias de la educación terciaria.



Iglesia de San Francisco (1803-1827).

Si el asunto en este aspecto es delicado en las universidades, pensemos en las instituciones universitarias que trabajan aún con niveles poblaciones de menor estratificación social, específicamente las instituciones que ofertan programas técnicos y tecnológicos, que, como ya lo vimos, representan un gran número en América Latina, pero con un bajo número de estudiantes frente a la cifra total de estudiantes de la educación superior. Al respecto, Brunner señala la serie de problemas de desajuste que existen en el mercado laboral, debido a la alta y creciente oferta de profesionales universitarios y a una oferta relativamente baja de técnicos superiores. En este sentido la demanda por estudios superiores al parecer continuará *presionando en América Latina sobre las carreras universitarias (llamadas por algunos tipo A), a menos que existan políticas destinadas a reforzar el sector institucional de oferta de carreras tipo B (Técnicas y Tecnológicas) y a estimular la demanda por formación técnica de ciclo corto o intermedio* (Brunner, 2002, p. 5).

Así, para poder identificar y medir el impacto que los programas de formación universitaria están generando en su entorno inmediato es imprescindible mantener un permanente contacto con los egresados; son ellos quienes le ayudan a la universidad a identificar la pertinencia, coherencia y sentido de la formación profesional impartida; son ellos quienes permiten evaluar qué tanto la universidad logra hacer una adecuada lectura e interpretación de las condiciones, necesidades y potencialidades de su contexto toposocioeconómico; sin embargo, pareciera ser una variable muy recientemente tenida

en cuenta como elemento fundamental de retroalimentación por parte de las IES.

Específicamente sobre la categoría de egresados en la educación superior *existe poca información en los SNES (tanto en lo referente a educación pública como a educación privada); por lo tanto, es difícil referir la evolución de la oferta de graduados y las tendencias de la ocupación por profesiones*. Este aspecto es altamente preocupante porque está asociado a un gran desconocimiento sobre el devenir laboral de quienes egresan, pero, adicionalmente, no permite a las IES y a los programas de formación dimensionar los pro y los contra sobre el nivel y modo de impacto que tiene la formación de profesionales, técnicos y tecnólogos en el contexto inmediato de la institución. En este sentido, Brunner plantea que las IES:

(...) están forzadas a adoptar nuevos enfoques que incluyan el continuo monitoreo del mercado laboral y el ajuste de sus programas y cursos de acuerdo a los cambios de dicho mercado, así como a dar mayor atención al valor de la experiencia laboral, pasantías y arreglos colaborativos con la industria(...) (2002, p. 19). Agrega el autor, *(...) se requiere aumentar la inversión en servicios institucionales de orientación profesional y búsqueda de empleo*.

Se trataría de una amable invitación que interroga las relaciones existentes entre la academia y los otros sectores productivos de una región, vínculo que existe sólo para algunos núcleos de productividad, pero que en la mayoría de casos es inexistente; al respecto, se avizora la necesidad de favorecer y generar aproximaciones que desde la academia integren saberes, prácticas y lineamientos eficaces que desde los sectores de la producción orienten el trabajo de formación profesional que se desarrolla en las IES.

Cambios en la población docente

Del mismo modo que aumentó la matrícula en la educación superior en América Latina, aumentó el número de docentes ocupados en la formación de los futuros profesionales latinoamericanos. “*El número total de docentes de educación superior se multiplicó por 28, pasando de unos 25.000 aproximadamente*

en 1950, a algo más de 700.000 en 1994. Este crecimiento se produjo sin un aumento simultáneo de la capacidad de formación de profesores en la región. Aspecto decisivo en la propia calidad de los procesos formativos disciplinares. Como consecuencia de ello, se ha estimado que sólo el 20% de los docentes tiene formación de posgrado y que el 10% pueden ser catalogados como investigadores independientes. [Por otra parte,] *la significativa reducción de los salarios en la docencia hace que la mayor parte de los profesores trabaje a tiempo parcial, en varias instituciones, disminuyendo así el tiempo dedicado a la enseñanza y reduciendo a niveles mínimos la posibilidad de efectuar investigación* (Yarzabal, 2001, p. 2).

Así las cosas, *más del 90% de las IES que existen en América Latina se centran en la docencia*, tipificándose de esta manera la ausencia de una práctica institucionalizada de investigación disciplinaria que permita preservar un clima intelectual estimulante y, lograr que los profesores se mantengan conectados a la frontera del conocimiento (Brunner, 2002, p. 14). Aquello es absolutamente preocupante en un continente donde las problemáticas sociales, económicas, políticas, ecológicas ameritan un estudio profundo que permita a las naciones latinoamericanas opciones reales a las crisis que por décadas han caracterizado esta parte del mundo. Y es el ámbito de la educación superior el llamado a responsabilizarse del estudio denodado de la universidad, sus complejidades y proyecciones.

Brunner aclara más el panorama cuando muestra cómo los docentes de América Latina en la educación superior *poseen una dedicación de tiempo completo en un 40% en promedio, en las IES públicas, y sólo un 13% en las instituciones privadas*. Sólo una minoría de los profesores universitarios del sector público ha alcanzado el nivel de doctorado: *menos de un 5% en Bolivia, Colombia, República Dominicana y México; alrededor de un 12% en Chile y un 22% en Brasil. Probablemente la proporción de doctores dentro del cuerpo académico de las IES privadas sea todavía más bajo* (Brunner, 2002, p. 16).

Número bajo de estudios de posgrado relacionado con dificultades económicas de

los docentes para asumir los costos de los programas de formación en este nivel (en casi todos los casos es el propio docente quien con sus honorarios asume los gastos que exige la formación postgradual), problemáticas además relacionadas con la exclusividad de tiempo para realizar estudios de doctorado, lo cual demandaría renuncia al desempeño laboral y al sostenimiento económico por este medio.

Esto es consecuencia, por una parte, de la baja remuneración de la función profesoral, y por otra, de la carencia de políticas de estímulo a la formación y dedicación por parte de los estados y las instituciones. Yarzabal es contundente al afirmar:

Es impostergable poner en marcha programas de mediano y largo plazo orientados a formar profesores e investigadores capaces de crear, apropiarse, adaptar y transferir conocimientos y tecnologías, desarrollar escuelas de pensamiento humanístico y participar activamente en la construcción de modelos alternativos de organización social y de desarrollo humano (2001, p. 6).

Yarzabal plantea opciones interesantes de formación de los docentes universitarios. Este autor considera que los docentes insuficientemente formados, pero que ya están incorporados al sistema, deben capacitarse en servicio o a través de programas de posgrado, desarrollados preferentemente en la región mediante la implantación sistemática de redes o consorcios interinstitucionales basados en la colaboración solidaria orientada a utilizar eficientemente la capacidad instalada en varias instituciones de excelencia (2001, p. 7). En este sentido, la opción de redes solidarias del conocimiento entre universidades, programas disciplinares e interdisciplinares, entre docentes universitarios, podría ser de las posibilidades más viables de formación de docentes, especialmente por los altos costos económicos y personales que implica la formación postgradual, por la dedicación de tiempo a ella y por los obstáculos que en ciertas ocasiones las propias instituciones

generan como impedimento de la capacitación del docente universitario. Para Brunner la demanda por mejorar la calidad de la educación superior necesariamente debe partir por evaluar y mejorar la calidad de los docentes (2002).

Bibliografía

- BRUNNER, José Joaquín. *Nuevas demandas y sus consecuencias para la Educación Superior en América latina*. Publicado en 2002. http://mt.educarchile.cl/archives/DemandasES_versionesDEF.pdf y consultado Agosto /2007
- _____. *Tendencias recientes de la Educación Superior a nivel mundial*. Paper presentado en el Seminario Regional *Las nuevas tendencias de la evaluación y de la acreditación en América Latina y el Caribe*, CONEAU – UNESCO – IESALC, Buenos Aires, 6 de junio 2005. Publicado en 2005. <http://mt.educarchile.cl/archives/Tendencias%20recientes.pdf>. Consultado agosto de 2007.
- RAMA, Claudio. *Los nuevos estudiantes latinoamericanos en el siglo XXI*. Publicado en 2005 en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/publicaciones/LaUniversidadSeReformaIV>. Consultado septiembre de 2007.
- YARZÁBAL, Luis. *La educación superior en América Latina, realidad y perspectiva*. Publicado en 2001 en <http://www.ilaedes.org/documentos/articulos/ES%20en%20AL%20-%20Mecsup-Chile.pdf>. Consultado agosto de 2007
- IESALC. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. *La metamorfosis de la educación superior*. 2006. Introducción. Claudio Rama. *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. Capítulo 12. Ramón Ulises Salgado Peña. *La formación docente: de las normales a las universidades*.